

Met mogelijkheden spelen. Een pleidooi voor Latijn, Grieks en humaniora.

Bram Demulder

[niet-geredigeerde versie van *De Leeswolf*¹⁷ (2011), 619-620]

‘Om alle opties open te houden.’ Dat was destijds voor veel van mijn klasgenoten de reden om na het vierde jaar Grieks-Latijn toch maar voor wiskunde of wetenschappen te kiezen. Zowel de keuze als de reden werd wellicht door de ouders ingefluisterd of toch minstens op opluchting onthaald. Zoon- of dochterlief was op het nippertje gered; de weg naar een nuttige job lag alsnog open. Toegegeven: het was mooi geweest, vier jaar morsdode talen, maar nu werd het tijd om aan het echte leven te denken.

Het is een bekend scenario. Eigenlijk mag het dan ook niet verbazen dat het schoolvak Latijn bijna permanent ter discussie staat. Deze zomer zorgde het onderwijstijdschrift *Impuls* nog voor opschudding. Het tijdschrift gaf een min of meer concrete schets van de nakende hervormingen in het secundair onderwijs. Het vak Latijn zou in de eerste graad teruggeschroefd worden tot twee uur in plaats van de huidige vier uur. Zoals steeds bij dergelijke geruchten kropen na dit ‘nieuws’ enkele apologeten van het Latijn in de pen en verschenen weer ongeveer dezelfde opiniestukken en lezersbrieven als in 2009 (toen een document van de commissie-Monard uitlekte waaruit bleek dat overwogen werd Latijn uit de eerste graad te schrappen) of in 2005 (toen Waals Minister van Onderwijs Marie Arena een soortgelijk voorstel deed).

Ik zou nog veel verder terug kunnen gaan. ‘It seems as though men are forever trying to prove or disprove the value of Latin as part of a liberal education.’ Een zekere Arthur Goldberg, een voormalig VN-ambassadeur, kwam in 1969 al tot die conclusie. In dat jaar publiceerde *The Classical Journal* een aantal brieven van Amerikaanse notabelen die het voor het Latijn opnamen. Vlak boven Goldbergs brief schreef toenmalig president Nixon bijvoorbeeld dat Latijn helpt om logisch te denken en moderne talen te leren; verderop benadrukte senator Ted Kennedy dat Latijn leidt naar de *roots* van onze cultuur. Toch zijn dat – net als bijvoorbeeld het argument dat kennis van het Latijn van pas komt in een

cursus anatomie – slechte redenen om klassieke talen te studeren. Of beter: het zijn neveneffecten.

Dat die neveneffecten vaak als hoofdzaken worden voorgesteld, ligt aan hoe het debat wordt gevoerd. Het verwijt aan de oude talen lijkt doorgaans hun gebrek aan eigentijdsheid te betreffen. Verdedigers van de klassieke humaniora proberen daarop furieus de eigentijdse relevantie ervan te bewijzen met de reeds genoemde argumenten: de oude talen geven toegang tot de wortels van onze cultuur en helpen bij het methodisch memoriseren van leerstof in het algemeen en bij het leren van moderne talen in het bijzonder. Ik vrees dat zowel aanvallers als verdedigers het bij het verkeerde eind hebben: de aanvallers door het verwijt te maken, de verdedigers door het te weerleggen (en dus als geldig en relevant aan te nemen).

Want de waarde van de klassieke talen ligt juist in wat door apologeten staalhard wordt ontkend: oneigentijdsheid. Dit werd het best ingezien door een negentiende-eeuwse professor Latijn en Grieks aan de universiteit van Basel. Hij werkte lang aan een boekje getiteld *Wij filologen* en noemde dat nooit voltooide werk een 'oneigentijdse beschouwing'. Zijn naam was Friedrich Nietzsche. In *Morgenrood* (1881) definieert Nietzsche de klassiek filoloog als 'iemand die het langzame lezen onderwijst'. Hij gaat verder met het mooiste pleidooi voor klassieke talen dat ik ken: 'Filologie [...] is de eerbiedwaardige kunst die van haar bewonderaars vooral eist terzijde te gaan staan, zich tijd te gunnen, stil te worden, langzaam te worden, op de wijze van goudsmiden en goudexperts van het *woord*, die louter verfijnde en behoedzame arbeid moeten verrichten en niets bereiken wanneer zij het niet *lento* doen. Maar juist daardoor is zij vandaag meer dan ooit nodig, juist daardoor trekt zij en betovert zij ons het sterkst, midden in een tijdperk van de "arbeid", dat wil zeggen: van de haast, van onfatsoenlijke en zwetende overijldheid, die alles meteen "achter de rug" wil hebben, ook alle oude en nieuwe boeken: zijzelf heeft niet zo gemakkelijk iets achter de rug, zij leert ons *goed* te lezen, dat wil zeggen langzaam, indringend, omzichtig en voorzichtig, met bijgedachten, met opengelaten deuren, met gevoelige vingers en ogen lezen'.

Nietzsches lof van de oneigentijdheid is echter geen onvoorwaardelijke liefde voor het verleden. Integendeel: het was juist tegen die romantische opvatting van de oudheid dat hij reageerde. In de *humaniora* en in apologieën wordt de klassieke periode echter ook nu nog veel te vaak op zo'n romantische, geïdealiseerde en exemplarische manier voorgesteld. Toen in augustus uit een enquête van *Het Nieuwsblad* bleek dat twee derde van de leerkrachten vindt dat het niveau in het middelbaar gedaald is, wees onderwijsminister Pascal Smet er fijntjes op dat leerkrachten hun romantische beeld van onderwijs moeten laten varen. Het was reden genoeg voor Gerard Bodifée om in een opiniestuk de romantiek en daarmee in één beweging ook de antieke talen te verdedigen (*De Standaard*, 29.08.2011).

Toch heeft Smet gelijk wanneer hij het onderwijs van de romantiek niet als voorbeeld wil nemen – zeker wat betreft Latijn en Grieks. In de romantiek was de oudheid immers vaak louter een middel om de allerindividueelste emoties aan te wakkeren. Griekenland en Rome waren een verlengstuk van de eigen cultuur – te bestuderen om te idealiseren en dat ideaal na te streven. De romantische oudheid was de egocentrische plaats waar het romantische ik zichzelf terug kon vinden en als het ware thuis kon komen. Het was de oudheid van – zo schrijft Bodifée – ‘de wortels van de eigen beschaving’. Dat is echter de minst interessante gestalte van de oudheid: eigentijdsheid in vermomming.

Als Latijn en Grieks op een romantische manier bestudeerd moeten worden, zoals Bodifée wil, dan doen ze de maatschappij meer kwaad dan goed. Dan zijn ze een lofzang op het ik en de eigen cultuur en dat soort lofzangen wordt – zowel in de binnenlandse politiek als op het internationale toneel – al veel te vaak gezongen. Als het behouden van Latijn als een vieruursvak betekent dat het onderwijs een stap terug in de richting van de romantiek moet zetten, zal ik als classicus de eerste zijn om vóór de reductie van het vak te pleiten.

Maar de waarde van de klassieke talen ligt gelukkig elders. Latijn en Grieks leren is in de eerste plaats leren interpreteren. En interpreteren betekent: het andere, het niet-evidente, het vreemde proberen te begrijpen. Het is een activiteit waar de egocentrische romantiek immuun voor was. Zij was immers bezeten door het ik en ongevoelig voor het vreemde. Wie echt wil leren interpreteren moet zich bewust leren worden van de soms subtiele

vreemdheid in een tekst. Latijnse en Griekse teksten zijn hiervoor uitermate geschikt omdat de moeilijkheid van de taal de lezer dwingt traag te lezen, als een nietzscheaanse filoloog.

Op die manier wordt lezen – zoals Cornelis Verhoeven het definieerde – ‘geconcentreerde aandacht voor het “andere”’ (*De schaduw van één haar*, 1979). Die geconcentreerde aandacht is echter niet enkel een literaire verdienste. Interpretatie gaat verder dan de tekst; ook de wereld dient geïnterpreteerd. In een breder perspectief is aandacht voor het andere de basis van alle creativiteit. Creativiteit, een eigenschap die door vrijwel iedereen – ook door zakenlui, exacte wetenschappers en ingenieurs – als verkieslijk wordt beschouwd, is immers het vergelijken van de reële stand van zaken met andere, niet-gerealiseerde standen van zaken. Hoe meer niet-gerealiseerde standen van zaken iemand zich voor de geest kan halen, hoe creatiever hij of zij is. Creatief zijn betekent dus: een inventaris van diverse mogelijkheden hebben. Wie enkel aandacht heeft voor zichzelf, zal nooit zo’n inventaris ontwikkelen. Creativiteit veronderstelt een doorgedreven training in andersheid, bij uitstek geboden in de studie van de oudheid.

In het beste geval is er dus een band tussen de studie van Latijn en Grieks als training in andersheid en de notie creativiteit. Die band bestaat bij gratie van de oneigentijdsheid van de klassieke talen. Op die manier – als een pleidooi voor creativiteit en een aanval op het gebrek daaraan bij zijn romantische collega’s – moet Nietzsche’s stelling dat hij ‘niet [zou] weten wat voor andere zin de klassieke filologie in onze tijd zou kunnen hebben dan oneigentijds te zijn’ begrepen worden (‘Over nut en nadeel van de geschiedenis voor het leven’, 1874). Wie oneigentijds denkt, kan een heel spectrum aan mogelijkheden blootleggen dat in de hedendaagse wereld niet gezien wordt. Oneigentijdsheid – in geen geval een synoniem en eigenlijk zelfs een antoniem van ‘conservatief’ of ‘nostalgisch’ – is dan ook een waardevolle toeleverancier van creativiteit en op die manier van het denken. Want denken is spelen met de door creativiteit verworven mogelijkheden.

Een interpreterende en creatieve opvatting van de oudheid heeft ongetwijfeld een plaats in het eenentwintigste-eeuwse onderwijs. Ze zou bijvoorbeeld uitstekend passen in het democratische en geesteswetenschappelijke onderwijsmodel dat Martha Nussbaum

voorstelt in haar meest recente boek, *Niet voor de winst*. Daarin beschrijft de Amerikaanse classica en filosofe een model dat de nadruk legt op de confrontatie met en de appreciatie van het andere als basisvoorwaarde voor democratie. Dat de klassieke talen echter opvallend afwezig zijn in het boek zou erop kunnen wijzen dat Nussbaum er niet zonder reden van uitgaat dat Latijn en Grieks in het onderwijs nog steeds vaak ingeschakeld worden in een door haar als ondemocratisch beschouwd discours dat enkel aandacht heeft voor het eigene, voor het eigenbelang, voor de wortels van de eigen cultuur. In Nussbaums onderwijsmodel is de romantische oudheid terecht afwezig.

Nussbaum pleit immers voor een ‘positioneel denken’ – ik noemde het daarnet een spel met mogelijkheden – dat de democratie versterkt door het menselijk inlevingsvermogen in het andere te trainen. Van kapitaal belang voor dat positionele denken is wat Nussbaum ‘narratieve verbeelding’ noemt: ‘de vaardigheid om te bedenken hoe het zou kunnen zijn om in de schoenen te staan van iemand anders dan jijzelf, om een intelligente lezer te zijn van het verhaal van die persoon’. Voor zo’n denken heeft de oudheid enkel waarde als ze gezien wordt als onherleidbaar oneigentijds.

Wanneer ze het heeft over manieren om die narratieve verbeelding te ontwikkelen, schrijft Nussbaum vol lof over de Indiase dichter Rabindranath Tagore. In zijn onderwijsmodel nam het rollenspel een belangrijke plaats in. Hierdoor leerden kinderen ‘afstand te nemen van hun eigen gezichtspunt en zich te verplaatsen in het gezichtspunt van een ander. Dit verschaftte hun de vrijheid om te experimenteren met andere intellectuele stellingnamen’. Wat ik hier heb willen suggereren is dat goed onderwijs in Latijn en Grieks zo’n rollenspel kan zijn en zo waarde kan hebben in het onderwijs dat Nussbaum nodig acht – onderwijs ‘dat de capaciteit van mensen om de wereld door de ogen van iemand anders te zien activeert en verfijnt’.

Onderwijs in klassieke talen gaat over een uitgelezen confrontatie met het vreemde dat toch op een of andere manier vertrouwd en dus niet volstrekt ontoegankelijk is. De wereld die door de studie van Latijn en Grieks ontdekt kan worden, is niet te herleiden tot onze wereld en dat maakt die wereld zo belangrijk. Het leren begrijpen en vertrouwen van vreemdheid is – vooral in een geglobaliseerde, multiculturele samenleving – een

noodzaak. Het is immers het denken – een activiteit waarvoor besef van vreemdheid een bestaansvoorwaarde is – dat de mens onderscheid van de dieren. Het is dit spel met mogelijkheden dat de mens *humanior*, menselijker maakt.

En daarom hebben Latijn en Grieks een plaats in onderwijs dat zich humaniora noemen wil. Daarom mag de hervorming van het secundair onderwijs geen ontwaarding zijn van de klassieke humaniora, maar moet ze een opwaardering zijn van de technische richtingen en het beroepsonderwijs – want natuurlijk moet de hiërarchie van ASO, TSO en BSO verdwijnen. De hervorming zou moeten vieren dat iedereen iets anders kan en niemand alles. Kunnen we daarom eindelijk eens leren dat de noodzakelijke democratisering van het onderwijs – wat betekent dat iedereen de kans verdient zich ten volle te ontplooiën – niets te maken heeft met nivellering? Kunnen we eindelijk eens leren dat gebrek aan verschil enkel tot onverschilligheid leidt en dat het andere interessant is juist omdat het anders is, omdat het onontgonnen mogelijkheden biedt om creatief mee te spelen? Want daarom ben ik klassieke talen gaan studeren. Om alle opties open te houden.